"L'école maternelle, une école bienveillante ?
Quelles conditions pour la réussite de tous ?

Christine Passerieux. GFEN
Bordeaux, 19 mars 2015

Derrière une apparente redondance, les deux termes de l'intitulé mettent en tension deux manières d'aborder la question des écarts de réussite qui se creusent entre élèves originaires de milieux sociaux différents.

De la bienveillance
Cette notion que l'on retrouve dans le monde de l'entreprise (la gouvernance bienveillante; gestion relationnelle bienveillante …) semble faire consensus. Qui en effet pourrait prôner la malveillance à l'école ? Ne pas s'interroger sur les réponses à apporter face à un échec scolaire qui touche massivement les enfants issus des classes populaires ? Mais au-delà des évidences, l'allant de soi peut masquer des partis-pris qui méritent d'être interrogés et c'est la manière de traiter la question posée qui nécessite que l'on s'y arrête ! Faut-il rappeler que la mise en place du décret dit des rythmes scolaires avait pour objectif de favoriser la réussite et manifestement les conclusions de la ministre sur les effets de la mise en place du décret ne sont pas celles des enseignants. Qui définit la bienveillance et sur quel critère ? C'est une notion qui permet de multiples interprétations, renvoie à une posture morale des individus. En cela elle rend difficile la mise en place d'un cadre réellement opératoire, le même sur tout le territoire pour lutter efficacement contre la difficulté scolaire. Mon propos se trouve illustré par les programmes de la maternelle qui affirment qu'elle doit être bienveillante « plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire ». Cette petite phrase pose question s'il s'agit bien de réduire les écarts entre élèves.

<u>Quelques mots de contexte :</u>
La dite bienveillance ne concerne sans doute pas les enseignants : on l'a vu avec les salaires, les conditions de travail (et en particulier la nouvelle organisation du temps scolaire) ; la formation initiale est plus que problématique et la formation continue a quasiment disparu. Comment peut s'exercer cette bienveillance quand les professionnels voient leurs conditions de travail s'aggraver et rencontrent de plus en plus en difficultés dans l'exercice quotidien de leur métier ?

<u>Sur les conceptions sous-jacentes</u>
- L'introduction insistante de la « bienveillance est un pas de plus vers une transformation de la conception du métier. Comme l'a dit Paul Devin, secrétaire général du SNPI-FS*U*: *la compétence professionnelle ne relèverait pas d'une construction, d'une élaboration pédagogique et didactique permise par la formation et l'analyse des pratiques mais s'inscrirait avant tout dans les dispositions de la personne. Réussir à bien faire classe obéirait donc davantage à une autorité naturelle du maître qu'à un savoir-faire professionnel. La réussite des élèves s'inscrirait davantage dans la capacité d'empathie que dans l'élaboration didactique.* Pour exemple, un guide du ministère, destiné aux collèges qui s'intitule « une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves » propose pour faire face à des comportements souvent liés à l'adolescence, des remédiations individuelles, avec une seule proposition pédagogique.

- Petit détour par le dictionnaire et l'étymologie. Bienveillance vient du latin bene volens (vouloir le bien, faire preuve de bonté). C'est pour le Larousse une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui ; pour Quillet, vouloir du bien à autrui ; pour Le Petit Robert, une disposition favorable envers une personne inférieure (en âge, en mérite). De connotation affective et morale, la bienveillance entraîne à la compassion ou à la complaisance comme l'indiquent les synonymes, ou encore à la bonté. Continuons nos recherches dans le dictionnaire :

Compassion : *« sentiment de pitié qui nous rend sensible aux maux d'autrui (apitoiement) ».*

Complaisance *: « disposition à se conformer aux goûts, à acquiescer aux désirs d'autrui... pour lui plaire ».*

Bonté *: « disposition de quelqu'un à être compatissant, charitable »*

- L'évacuation de la dimension sociale déréalise le problème de fond, celui d'un échec socialement ségrégatif, et évacue toute référence sociologique qui apparaissait dans le projet de programme. Ainsi a disparu du début du texte définitif des programmes ce que préconisait le projet quant aux missions de l'EM et à la question du traitement des inégalités : *C'est dès l'école maternelle qu'il importe de s'attaquer aux inégalités de réussite scolaire. L'institution est attentive à ne pas sous-estimer ni surestimer les inégalités socio-économiques, territoriales, culturelles ou entre filles et garçons pour éviter l'apparition précoce de difficultés scolaires. Dans cette optique, la scolarisation des enfants de moins de trois ans est développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement où le rôle de l'école maternelle es essentiel.*

- L'évacuation du social pousse à des logiques d'individualisation, dont on connait les effets éminemment ségrégatifs. La compassion et la complaisance ne changent rien à l'ordre du monde considéré comme immuable. Les élèves-en-difficultés (en un seul mot, comme s'ils l'étaient par essence) ou encore fragiles (mais par rapport à quoi ou pourquoi ?) se voient proposer une multiplication d'aides individuelles, des remédiations diverses à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école[1]. La complaisance légitime et considère comme immuables les goûts et les « intérêts » des élèves alors qu'ils sont construits dans les différents milieux où ils évoluent. Comme l'a écrit Jacques Bernardin[2], le risque est majeur d'« une assignation symbolique au déclassement... qui n'interroge pas les logiques sociales dont il relève, ni les pratiques éducatives qui le perpétuent ». Les conséquences en sont pour l'élève l'assignation à résidence de ses origines, le manque de confiance en soi, l'enfermement dans le déjà là, le connu, la dépendance à l'égard de l'adulte (dont on sait qu'elle est une des caractéristiques des élèves qui rencontrent des difficultés).

- L'approche par la bienveillance, pour les raisons que je viens de brièvement énoncer, ne permet pas de trouver des réponses de fond à des questions de fond celles-là même qui justifiaient une refondation de l'école. C'est bien à la difficulté scolaire des enfants des classes populaires qu'il faut s'attaquer comme le stipulait la lettre de cadrage de Vincent Peillon pour l'écriture des nouveaux programmes. La bienveillance ne peut répondre à cette exigence car elle n'interroge pas les fondements du cadre existant (en quoi la bienveillance peut-elle permettre de comprendre la fonction de l'école, le sens des apprentissages, ou encore que les mathématiques ouvrent à une lecture du monde) : il est tout à fait possible d'être

[1] Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2016

[2] Jacques Bernardin, président du GFEN

bienveillant dans une école inégalitaire. C'est donc sur l'égalité de l'accès aux apprentissages scolaires qu'il nous faut nous mobilier.

Comment réduire les inégalités et permettre à tous les enfants de devenir des élèves ?

Redéfinir les missions de l'école

L'école pour ceux qui n'ont que l'école pour s'approprier les apprentissages scolaires

53% des enfants ont des parents qui n'ont pas le bac et l'on connaît bien les liens de corrélation entre capital culturel des familles et réussite scolaire des enfants. Ces enfants sont donc majoritaires à l'école, alors qu'on les présente souvent comme un problème ! L'école doit donner à tous ce que 47% des enfants acquièrent chez eux plutôt que de s'aligner (dans les programmes, dans les supports qu'elle utilise[3]) sur un élève idéal, issu des classes moyennes et supérieures, en phase avec la socialisation scolaire. Pour cela elle doit donner à tous les outils pour comprendre, s'engager dans les acticités scolaires, construire un rapport efficace à l'école. Le contexte social, culturel, technique a changé depuis 30 ans ; les futurs citoyens doivent être en mesure d'affronter plus tard une société qui se complexifie et qui exige de plus en plus de connaissances, voire de diplômes et pour avoir un emploi et pour trouver place en tant que citoyen. Sinon le risque est grand d'une société dont la majorité des membres serait dominé culturellement, cognitivement. C'est dès l'école maternelle qu'il importe de s'attaquer aux inégalités de réussite scolaire. Le projet de programme stipulait : *L'institution est attentive à ne pas sous-estimer ni surestimer les inégalités socio-économiques, territoriales, culturelles ou entre filles et garçons pour éviter l'apparition précoce de difficultés scolaires. Dans cette optique, la scolarisation des enfants de moins de trois ans est développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement où le rôle de l'école maternelle est essentiel.* Ce passage a disparu dans un grand silence de tous les commentateurs de la dernière version !

L'école pour s'émanciper de ses origines

L'entrée dans les apprentissages scolaires vise à développer la compréhension du monde, donner de nouveaux objets au gout d'apprendre (qui n'est ni naturel ni spontané), in fine construire l'autonomie. Mais il y a plusieurs manières de mettre en actes l'évidence de ces propos. Plutôt que de s'adapter aux élèves tels qu'ils sont il s'agit d'ouvrir à autre chose que la famille, pour s'en émanciper, découvrir de nouveaux intérêts, de nouvelles activités, de nouveaux modes de pensée. Cela signifie prendre en compte tous les enfants dans leurs différences non pour les y assigner mais pour construire du commun. Différences liées à l'âge dans une même section, l'appartenance sexuée, l'origine socio-culturelle. On ne peut donc penser de manière générique « l'enfant », les enfants » car il existe des différences radicales entre eux, qui loin d'être un handicap sont des leviers

Une école pour apprendre ensemble

Le projet de programme du groupe d'experts comprenait un paragraphe « apprendre ensemble pour vivre ensemble » qui a été remplacé par apprendre ensemble et vivre ensemble, changeant ainsi totalement de sens. Parce que le rôle de l'école est de permettre des apprentissages communs à tous les élèves, apprentissages qui vont ouvrir au vivre ensemble. Donner la primauté à l'apprendre ensemble, dans un contexte d'individualisation et de concurrence effrénée entre les personnes, c'est dire que l'on ne peut vivre ensemble, au-delà des différences que si l'on n'a construit dès le plus jeune âge du commun : en effet c'est

[3] Stéphane Bonnéry (dir), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, la Dispute, 2015

l’accès à la culture, la confrontation à l’altérité, la prise de conscience de la nécessité de l’autre, qui nous font humains et donc en possibilité de vivre ensemble. Loin d’être naturel c’est donc une construction, dans laquelle l’école joue un rôle essentiel. Les tragiques évènements de janvier en sont l’illustration.
Enfin le vivre ensemble à l’école ne garantit en rien l’égalité, ni le commun.

Fixer des priorités au regard des problèmes rencontrés
Quels enseignements à l’école ?
C’est à partir de l’analyse des difficultés des enfants que doivent être définies les priorités. Quelles sont-elles ?
- dépendance affective et cognitive à l’égard des adultes
- non lisibilité des attendus et malentendus ; confusion tâche et activité
- pas d’accès aux outils cognitifs et langagiers requis par l’école
- intériorisation d’une étrangeté définitive au milieu
- manque de confiance en soi et peur de s’engager, de prendre des risques
- pratiques langagières contextualisées plutôt qu’appréhendées dans leur dimension cognitive : « S’il apparait nécessaire de s’intéresser au langage à l’EM ce n’est pas pour son propre développement mais pour son rôle prépondérant dans le développement des activités cognitives telles qu’elles sont requises, de façon le plus souvent implicite, par les apprentissages scolaires[4] ». Pourtant dans les derniers programmes apparaissent comme prioritaire la conscience phonologique (30 lignes), le principe alphabétique 19 lignes), alors que le paragraphe langage et compréhension compte 9lignes et celui sur écouter de l’écrit et comprendre, 5,5 lignes ! Une seule référence à la littérature et laquelle ! : *si la littérature de jeunesse y a une grande place, (dans l’entrée dans l’écrit) les textes documentaires ne sont pas négligés.* Cherchez l’erreur !!

Construire le devenir élève
Devenir élève n’exige pas le même chemin pour tous lors de l’entrée à l’école. Le risque est réel de banaliser cette dimension importante lorsque les programmes définissent l’école comme devant permettre aux enfants « *d’affirmer et épanouir leur personnalité* ». Comme si cette personnalité était là, constitutive, qu’il suffisait de la faire éclore, alors que c’est un construit dans la confrontation des différents milieux dans lesquels se développent les enfants. On ne peut parler de manière aussi générale des enfants, avec pour seule référence leur âge, sans prendre en compte leur plus ou moins grande familiarité avec l’univers scolaire qui explique les différences de rapport à l’école et aux apprentissages.

Une priorité : rendre familier ce qui est étranger
On ne naît pas élève on le devient. Sont très vite élèves en PS les enfants qui sont dans le même rapport au monde dans leur famille et à l’école : habitués à questionner les objets du monde et donc à dépasser leurs expériences premières (dans le quotidien, incités à essayer, élaborer des réponses personnelles aux questions qu’ils se posent, prendre des initiatives sans que les solutions aux problèmes qu’ils rencontrent leur soient données.

Créer un cadre de travail qui sécurise et met en confiance :
Le cadre qui sécurise
- les mots de l’adulte qui accompagnent avec un regard positif sur les productions est déterminant pour que s’installe la confiance en soi

---
[4] Elisabeth Bautier

- des vécus collectifs où les enfants vont expérimenter et comprendre qu'apprendre c'est ne pas (tout) savoir, que tout le monde peut se tromper, que l'erreur est source d'apprentissages, (ainsi le retravail par d'autres de dessins dits « ratés » dont les enfants découvrent qu'ils peuvent devenir des dessins « réussis ») que se risquer est jubilatoire, que la réussite est possible pour tous.

  - situations nouvelles, inédites pour mobiliser les enfants sur des activités qu'ils n'envisagent pas spontanément car ils en ignorent l'existence, les entrainer là où ils n'ont pas immédiatement envie d'aller, les aider à se décentrer de leur posture habituelle, mais aussi faire reculer leurs peurs face à l'inconnu

  - lancement de défis (traverser la poutre sans aide, écrire son prénom pour qu'il soit lu, dire une comptine devant ses camarades …). Les défis permettent de se dépasser, de se sentir capable alors que les succès faciles, que les résultats immédiats démobilisent.
  - résolutions de problèmes (se déplacer sur un plan incliné sans poser les genoux ; reproduire l'écriture d'un mot…) : autant de leviers indispensables pour qu'ils osent un geste, un mot, une question, une hypothèse
  - inscription dans la durée : chez les MS et les GS, l'inventaire le jour de la rentrée de ce que l'on a déjà appris et les informations sur ce que l'on va apprendre donnent un ancrage et font percevoir un cheminement

Un cadre qui rend lisibles les attendus

Quand l'enseignant annonce : « je vais vous lire une histoire » les élèves doivent aussi entendre qu'ils auront à : écouter l'histoire et donc savoir ce qu'il faut écouter ; comprendre les relations entre les évènements ; identifier les personnages et leurs actions ; repérer le ou les lieux de l'action ; prélever des indices dans le texte pour répondre à des questions ; faire des liens avec d'autres textes ; se poser des questions ; anticiper par émission d'hypothèses … En un mot ce qui est attendu relève de conduites que les élèves ne peuvent identifier si elles ne sont pas désignées comme telles par l'enseignant et ne font pas l'objet d'apprentissage progressifs.

La clarté et la rigueur des énoncés de l'adulte évite malentendus ou incompréhensions : classer plutôt que mettre ensemble ce qui va ensemble ; expliquer que les exercices graphiques du jour visent plus à une bonne tenue de crayon qu'à la décoration. Des consignes telles que observer, regarder, chercher, réfléchir exigent un mode d'emploi donné par l'enseignant en situation afin qu'à terme les enfants identifient l'activité sollicitée et disposent des outils pour la mener.

Alors que les très jeunes enfants sont dans l'action, ils vont à l'école, et avec l'accompagnement des adultes « apprendre à passer du faire (centration sur l'action concrète) au penser le faire (organisation cognitive de l'action) grâce au langage, par la mise en mots de l'action : dire le faire (décentration linguistique »[5]. Ces moments indissociables et non hiérarchisés sont mis en place dès la PS par les enseignants qui interviennent sur le cheminement des élèves, rappellent le but de l'action… Il s'agit d'apprendre en faisant, en s'exerçant plutôt que d'apprendre à faire[6] et ainsi passer du réussir au comprendre

---

[5] Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Enseigner l'écriture : suggestions pour la mise en place d'un milieu de travail porteur de sens*, in Christine Passerieux, *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique Sociale, 2014

[6] Elisabeth Bautier, *La langue et la langage en maternelle pour apprendre et devenir élève*, in Christine Passerieux, op cit.

Rapport au langage

Pensée et langage

Les programmes 2015 affirment que *l'enfant acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage.* Le problème c'est que ce langage acquis n'est pas le même pour tous, non seulement en termes de richesse de vocabulaire ou de rigueur syntaxique, mais surtout en terme de fonction du langage, en l'occurrence à l'école de sa fonction cognitive. L'occulter empêche d'identifier les priorités à mettre en œuvre
Tous les enfants, en arrivant à l'école, ne sont pas socialisés dans les mêmes pratiques langagières. Alors que pour les uns les connaissances sont associées à l'expérience physique, elles se forgent pour les autres dans la représentation, la construction, l'interprétation du réel. Il existe une différence de nature entre ces deux approches du monde, l'une en prise avec l'immédiateté de l'action implique de fortes connivences avec l'interlocuteur. L'autre, habituant à organiser, différencier, décontextualiser, met en évidence les liens étroits entre langage et pensée. La pratique du langage qui permet de se détacher de l'immédiateté pour entrer dans une attitude réflexive, demande aux élèves les moins en connivence avec l'école de mener une expérience nouvelle, qui suppose du temps car elle exige de leur part un changement radical de posture dans leurs propres pratiques langagières mais aussi dans leur appréhension de ce que les adultes font avec le langage. Ils vont découvrir qu'est attendu non une simple prise de parole mais une pratique du langage qui permet de penser le monde, de gagner en pouvoir en étant de moins en moins assujetti au contexte. Ils vont découvrir que produire du langage c'est avancer dans sa réflexion et, dans un mouvement infini, transformer ses productions langagières. La confrontation à d'autres, ses pairs, des adultes, joue un rôle essentiel dans la construction du langage et de la pensée. Il ne suffit pas à l'école de communiquer et d'échanger.

S'approprier des pratiques langagières plutôt que les fréquenter

Les programmes 2015 promeuvent la « fréquentation » des textes, terrible régression qui fait fi de la majorité des travaux de la recherche dans le domaine, d'autant que la progressivité des apprentissages est associée à la longueur des textes ! Dans ses travaux Stéphane Bonnéry montre que si lire des histoires est indispensable, encore faut-il que les élèves s'en saisissent. Et ma fréquentation n'y suffit pas lorsque les outils cognitifs et langagiers ne sont pas encore construits. C'est en privilégiant certaines manières de lire, qui insistent sur les formes narratives (phrase de conclusion / morale, structuration autour de relations de causalités…) et les caractéristiques de la forme imprimée (indices à prélever…) plutôt que sur les usages thématiques des livres que les élèves apprennent à maîtriser l'écrit en profitant au mieux de l'histoire qu'ils écoutent. Commencer par les albums « explicites » (des récits simples tels que ceux qui racontent des histoires sur la vie quotidienne des enfants), permet de se constituer un patrimoine commun tout autant que de se familiariser avec un univers étranger pour certains. Les contes, qui d'après une recherche de Stéphane Bonnéry sont moins présents dans les classes maternelle ZEP, sont également un bon support pour confronter les élèves à la culture patrimoniale en travaillant à identifier des éléments narratifs essentiels, des formes narratives similaires (des méchants clairement identifiables, des structures narratives répétitives, etc.). L'objectivation de ces phénomènes à l'école est nécessaire aux élèves, particulièrement pour leur permettre l'entrée dans des ouvrages plus complexes, où le récit fonctionne sur une connivence qui n'est ni évidente ni immédiate[7]. Ces textes exigent des enfants qu'ils puissent, au-delà de la compréhension, dégager des intentions, les interpréter. Cela est rendu possible par l'étayage de l'adulte qui les accompagne dans ce travail complexe,

---

[7] Stéphane Bonnéry , *La littérature de jeunesse à l'école : quels objectifs, quelles pratiques* ? in Christine Passerieux (dir) « *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle* », Chronique Sociale,

seul garant de la construction progressive d'une posture de lecteur, en interrogeant lui-même le texte, mettant l'accent sur ce qui n'y est pas explicitement dit, en apportant son propre point de vue interprétatif, se préoccupant des références utiles à l'entrée dans ce type de textes.

Conclusion

L'affirmation de la capacité de tous les enfants à apprendre et à progresser (désormais inscrite dans la loi de refondation de juillet 2013) fait radicalement rupture avec l'idéologie de l'égalité des chances qui était depuis plus d'un siècle au cœur de toutes les réformes. Mais s'il faut le réaffirmer, car ce « tous capables » est loin d'être partagé, à tous les niveaux de la société (institution, politiques mais aussi enseignants, parents et élèves eux-mêmes), il faut aussi créer les conditions de sa réalisation. Et quelque soit le contexte cela relève in fine de nos choix, de nos décisions, de nos parti-pris. Cela pour dire qu'enseigner est décidément un métier !